Langues dans l'Education
Langues pour l'Education

Division des Politiques linguistiques

DG IV / EDU / LANG (2009) 21

L'usage de descripteurs dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation

Division des Politiques linguistiques
www.coe.int/lang/fr

Ce texte a été produit pour la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* par

Michael FLEMING

Groupe de coordination ad-hoc pour la Plateforme:

Laila AASE, Jean-Claude BEACCO, Michael BYRAM, Marisa CAVALLI, Daniel COSTE, Alexandru CRIŞAN, Michael FLEMING, Olivier MARADAN, Sigmund ONGSTAD, Irene PIEPER, Florentina SAMIHAIAN, Helmut VOLLMER et Piet-Hein VAN DE VEN

L'équipe éditoriale du projet est constituée par

Jean-Claude BEACCO, Michael BYRAM, Daniel COSTE et Michael FLEMING

L'usage de descripteurs dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation

Ce chapitre de la *Plateforme* a pour but de donner une vue générale des questions liées à l'usage des descripteurs, en particulier dans les langues de scolarisation, lorsqu'ils sont utilisés soit comme base pour l'évaluation, soit comme support à l'enseignement et à l'apprentissage. La discussion propose également une introduction aux exemples concrets de descripteurs fournis par les différents pays et régions.

Sommaire

1. **Introduction** 4
2. **Décrire les performances en langue** 6
3. **Les descripteurs comme instruments pour l'évaluation** 8
4. **Les descripteurs comme instruments pour l'éducation comme droit** 9
5. **Terminologie** 11
6. **Elaborer et utiliser des descripteurs** 12
7. **Résumé** 12

1. Introduction

L’un des principaux défis auxquels on est confronté dans l’élaboration de politiques relatives à l’enseignement des langues est de savoir comment structurer et décrire les compétences attendues des élèves et les résultats escomptés de l’apprentissage. La réponse à cette question est loin d’être évidente. Au-delà de ce qui semble, de prime abord, être essentiellement un problème pratique, se posent des questions théoriques plus générales, liées à la nature de la langue elle-même ainsi qu’aux inévitables problèmes rencontrés lorsque l'on cherche à déconstruire en éléments constitutifs des ensembles intégrés complexes.

Un point de vue important, qui sous-tend largement la philosophie, la théorie littéraire et les études culturelles du XXe siècle, est qu'il est erroné de concevoir le langage comme un simple outil transparent visant à communiquer du sens. Les énoncés d’une langue reçoivent différentes significations, connotations et nuances selon les contextes. Ils peuvent être interprétés autrement qu’attendu, selon le contexte ou l'expérience passée et les attentes de l'auditeur ou du lecteur. L'utilité des descripteurs dans les curriculums dépend en partie de leur clarté et de leur lisibilité quant aux objectifs et aux résultats attendus de l’apprentissage. Toutefois, en raison de la nature même du langage, le besoin pratique de simplicité et de brièveté peut entraîner des interprétations différentes de ces descripteurs, limitant ainsi leur valeur concrète. Cela n'invalide pas pour autant leur usage, mais suggère qu'ils devraient être produits et employés avec circonspection et que leur efficacité a toute chance de dépendre de l'interprétation qui en sera donnée, après débat, au sein des « communautés de pratique » (terme utilisé pour désigner un groupe de praticiens qui travaillent et apprennent ensemble autour d'un certain sujet pendant une période donnée). Il importe de se méfier de listes de descripteurs dont la formulation donne simplement l'illusion de la compréhension et d'un consensus mais qui ne reposent sur rien dans les pratiques effectives.

Un exemple des différentes significations que peuvent recevoir les emplois d’une langue peut être donné par le terme de « compétence » lui-même, qui est utilisé pour décrire les performances en langue, à différents niveaux de spécificité mais parfois de manière confuse. « Compétence » renvoie parfois à une forme de capacité globale indifférenciée, comme dans l'expression générique « compétence langagière ». Il peut aussi renvoyer à de vastes catégories où la langue est subdivisée en un petit nombre de dimensions - linguistique, stratégique, socioculturelle - qui sont également décrites comme des compétences. Un autre emploi de ce terme réfère à la distinction familière entre les « modes » ou les « capacités » linguistiques : compétences en lecture, production écrite, production orale et compréhension orale. Ce terme est également usité, dans un sens plus strict, pour désigner la création de référentiels de compétences, établis à des fins d'évaluation. « Compétence » renvoie alors à des actions ou à des comportements, souvent sous la forme de spécifications énoncées en termes de « capacités de faire ». Ce sont là tous des emplois légitimes et de plus en plus restreints de ce terme. Mais le passage non réfléchi d'une catégorie à une autre peut être trompeur, en particulier dans les contextes d'enseignement.

Le mot « descripteurs » peut lui aussi être utilisé de différentes manières. On le rencontre habituellement dans le contexte de l'évaluation, où il précise ce qui est attendu des apprenants à chaque niveau de performance pour un critère particulier. Les descripteurs sont souvent formulés en termes de comportements ou de « capacités de faire », ce qui

équivaut au sens strict du terme « compétence ». Ils sont également souvent employés dans les systèmes d'évaluation pour fournir à l'évaluateur des indications sur ce qui est ou non acceptable. Ils peuvent donc prendre une forme spécifique valable pour une tâche d'évaluation donnée (comme, par exemple, « le rédacteur identifie précisément le problème et argumente en faveur d'au moins une solution »). L'expression « descripteurs de niveau » renvoie parfois non pas à des résultats spécifiques précis, mais à un indicateur d'apprentissage plus large propre à l'atteinte d'un niveau particulier. Ainsi, le terme « descripteur », s'il renvoie généralement à des formulations atomisées de capacités effectives ou visées, est aussi employé pour référer à des énoncés plus larges et plus inclusifs. La différence entre les approches à empan large et approches étroitement ciblées en matière de spécification des résultats est une source importante de tensions lorsqu'il s'agit de définir des descripteurs qui peuvent renvoyer à des différences fondamentales quant aux représentations sociales en matière d'apprentissage et d'évaluation.

Il est donc généralement admis qu'il convient de subdiviser des notions très générales en éléments constitutifs à des fins à la fois d'évaluation et d'enseignement. Sans une définition plus précise de ce qu'une expression au sens large comme « compétence langagière » peut recouvrir, l'on manquera sans doute de points de référence concrets pour guider la pratique. Cependant, c'est souvent le degré de précision requis qui donne souvent lieu à débats. Le passage d'une description large à une description plus analytique des objectifs précis d'apprentissage comporte des dangers. Le premier d'entre eux est que des aspects importants, qui sont implicites dans la formulation plus large de la notion, peuvent se perdre lorsqu'on les traduit dans des énoncés plus fragmentés ; dans ce cas, le tout n'est pas nécessairement exactement équivalent à la somme des parties. Le deuxième danger est que l'enseignement peut, en raison d'une approche trop atomisée, s'avérer fragmentaire et mécanique. Dans la pratique, l'enseignement d'une langue doit être organisé de manière intégrée ; il est donc important que la séparation des différentes dimensions (telles que la compréhension de l'écrit, la production écrite, la production orale et la compréhension de l'oral et la connaissance de la grammaire) qui figurent dans les plans d'études ne signifie pas que chacune doive toujours être traitée indépendamment. Le problème est particulièrement flagrant quand il est envisagé à propos de dimensions plus fines. Ainsi, la spécification d'un éventail de performances liées à la compréhension de l'écrit comme « décoder un texte », « identifier des outils stylistiques », « sélectionner des informations clés », « établir un lien avec son expérience personnelle » peut conduire à un enseignement contre-productif extrêmement systématisé si ces aspects sont traités séparément.

Le besoin d'intégration est encore plus évident dans le contexte de la langue des autres matières. En sciences, un élève peut certes avoir besoin d'être capable de « rédiger un rapport » mais il est important, dans la pratique, de ne pas isoler la rédaction de rapports, en tant que compétence spécifique, de l'amélioration des connaissances en sciences.

Outre « compétence » et « descripteurs », de nombreux autres termes sont utilisés pour décrire les résultats obtenus dans des contextes éducatifs, tels que « standards », « critères de notation », « niveaux de performance ». Ces termes se chevauchent souvent dans leurs emplois, mais il n'est pas toujours utile de fournir des définitions normatives régissant leur usage. Ce qui importe davantage, c'est de développer la prise de conscience de ces questions et des conceptions fortement divergentes qui sous-tendent l'emploi des termes.

Tout cela devient beaucoup plus complexe lorsque les termes sont traduits et que la recherche d'un consensus sur leur interprétation relève du défi. D'où l'importance d'être

sensibilisé et disposé à la recherche d'un accord sur les significations à l'intérieur d'une communauté de pratique multilingue.

2. Décrire les performances en langue

On sait que les apprenants progressent au fil du temps, passant d'un niveau très élémentaire à des niveaux plus élevés d'emploi d'une langue. Toutefois, cette progression n'est pas forcément simple ou linéaire. Ainsi, lorsqu'ils s'essaient à des formulations linguistiques plus complexes, les apprenants sont susceptibles de commettre des erreurs de base qu'ils n'auraient pas commises avec des ambitions plus limitées. Un enseignant qui utilise de manière mécanique une liste de descripteurs dans ses cours risque de restreindre sérieusement le potentiel de performance de ses élèves. Il est difficile de décrire des compétences et des progrès en langues par de simples phrases, parce que ces dernières ne peuvent jamais tout recouvrir. Dans un descripteur tel que « est capable de rédiger une lettre », par exemple, il n'est pas précisé si l'on attend de l'apprenant qu'il emploie un style formel ou informel, si le sujet de la lettre doit lui être familier ou non, ou encore si l'objectif visé est essentiellement la communication pragmatique ou la « correction » de la langue. L'une des solutions partielles à ce problème consiste à complexifier et à nuancer davantage les définitions des objectifs d'apprentissage (« peut rédiger une lettre informelle à l'attention d'un ami sur un sujet familier, avec un niveau de correction qui ne gêne pas la communication », par exemple). Néanmoins, adopter cette solution pour tous les descripteurs risque de réduire l'utilité pratique de ces derniers, car ils deviendraient alors trop complexes. Il convient donc de trouver un compromis entre la brièveté et la simplicité des descripteurs d'une part et des formulations développées et complexifiées d'autre part.

Tout en reconnaissant l'important défi qu'il y a à interpréter des énoncés situant les performances et à ne pas considérer leur signification comme allant de soi, il importe également de ne pas exagérer l'absence de transparence dans leurs emplois. S'accorder sur le sens est toujours possible et habituellement nécessaire et le fait que le sens soit discuté dans un contexte culturel donné contribue inévitablement à la compréhension. Prenons par exemple l'énoncé « peut rédiger une carte postale simple », susceptible d'être un des éléments d'un ensemble de descripteurs relatifs à la production écrite. L'activité en soi, décrite si sommairement, peut en fait se transformer en une tâche d'écriture plutôt exigeante (« envoyer une carte postale à la maison qui trahit imperceptiblement le mal du pays »). À première vue, cela semble remettre en question le niveau de transparence de ce court descripteur. Toutefois, la plupart des gens savent ce que signifie « écrire une carte postale », en particulier si cela est défini comme une performance de production écrite de niveau élémentaire. Il convient de noter qu'il existe des présupposés culturels, des indices contextuels et un niveau de compréhension implicite qui aident à l'interprétation sous-jacente des descripteurs ; les obstacles à leur compréhension ne devraient donc pas être surestimés.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)* fournit des exemples de descripteurs de compétences pour planifier et évaluer les progrès dans l'apprentissage des langues, qui sont largement utilisés. Compte tenu du succès et de la popularité du CECR, on pourrait estimer très souhaitable de disposer d'un tel ensemble commun de descripteurs de compétences à un niveau européen pour la langue comme matière (et par extension pour la langue des autres matières). Toutefois, jusqu'à quel point la différence entre l'acquisition de la première langue et celle de la deuxième est-elle un facteur permettant de déterminer si la même approche devrait être adoptée ? Dans certaines perspectives, cette différence est posée comme fondamentale. On estime que les

enfants apprennent leur première langue de manière naturelle, mais que, comme les autres langues doivent être plus formellement étudiées lors de leur apprentissage ultérieur dans le cadre du système scolaire, la tâche consistant à définir ces niveaux de performance est dans ce second cas plus simple. Définir les niveaux « élémentaire», « intermédiaire » et « avancé » pour la compétence en langues semble être moins complexe dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères. Un autre argument est que l'apprentissage d'une deuxième langue peut être décrit dans des termes plus fonctionnels et plus objectifs, alors que l'acquisition de la première langue est tellement liée au développement des caractéristiques personnelles et de l'identité que ses objectifs et ses phases successives sont plus difficiles à appréhender.

Ces argumentations cherchent à déterminer si les objectifs d'enseignement de la langue comme matière sont trop complexes pour que l'on puisse les exprimer au moyen de simples descripteurs, bien plus qu'elles ne concernent l'utilité de disposer de descripteurs communs au niveau européen. Toutefois, ces points de discussion sont clairement liés : plus la description de stades de développement dans un contexte local est complexe, plus il sera difficile d'arriver à s'entendre sur des standards de référence communs.

Les différences entre l'apprentissage de la première langue et de la deuxième ne devraient pas être ignorées, mais il est important de ne pas les exagérer. Ce serait une erreur d'envisager l'apprentissage et l'enseignement de la deuxième langue en termes purement fonctionnels comme s'il s'agissait uniquement de l'acquisition de connaissances et de compétences strictement définies, car le développement de l'identité à travers la compréhension interculturelle est également un élément important. Il est tout aussi erroné de supposer que l'acquisition de la première langue est un processus entièrement naturel ; nombre de ses aspects et fonctionnements, et notamment, soulignons-le, ce qui touche à ses usages élaborés à des fins « académiques », doivent être spécifiquement enseignés et appris. Il importe également de reconnaître que, pour de nombreux apprenants, la langue comme matière et la(es) langue(s) des autres matières ne sont pas forcément leur langue maternelle ou leur première langue ; c'est un principe essentiel dans la perspective des langues de l'éducation. Les différences dans l'acquisition de la première et de la deuxième langue ne constituent donc pas en soi une raison suffisante pour rejeter la tâche qui consiste à décrire de manière systématique les compétences dans la langue de scolarisation. Toutefois, d'autres questions importantes méritent d'être examinées.

Un principe sous-jacent du projet « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation » est que la langue comme matière devrait être conceptualisée en tant qu'élément de l'ensemble plus vaste dit *langues de scolarisation*. Le développement de descripteurs pour la langue comme matière doit être envisagé en relation avec les descripteurs pour la langue des autres matières. C'est là le défi à relever.

Les indicateurs de performances dans les langues de scolarisation ont principalement deux fonctions: la fixation d'objectifs pédagogiques quand il s'agit de définir les contenus des curriculums et l'élaboration de programmes d'étude et l'évaluation des apprenants. Ces deux tâches sont souvent considérées comme équivalentes parce que les cadres d'évaluation devraient permettre de tester spécifiquement ce qui a été enseigné pendant les cours. Toutefois, les niveaux de compétences illustrés par les descripteurs ne sont pas toujours strictement identiques aux objectifs pédagogiques que visent l'enseignement et l'apprentissage, même s'ils devraient obligatoirement en découler.

3. Les descripteurs comme instruments pour l'évaluation

Dans sa formulation la plus simple, l'évaluation sert à déterminer si l'enseignement ou l'apprentissage a été couronné de succès. Toutefois, elle fournit des informations à destinataires potentiels différents qui n'ont pas tous les mêmes exigences. Les enseignants ont besoin de s'informer périodiquement sur la manière dont se développent les connaissances, les aptitudes et la compréhension des élèves, afin d'adapter leur enseignement et d'identifier le genre de feedback nécessaire pour améliorer l'apprentissage des élèves. Les directeurs d'établissement et les décideurs nationaux ont besoin d'autres d'informations, plus larges, relatives à la qualité de l'éducation, dans les établissements ou au niveau national. Les données comparatives nécessaires à cette fin doivent présenter un degré élevé de fiabilité et d'uniformité. De leur côté, les employeurs et la société dans son ensemble ont besoin d'informations fiables pouvant certifier le niveau atteint et servir de base à la sélection. Les parents ont également besoin d'informations qui les aident à apprécier les capacités et les limites de leurs enfants. Enfin, les apprenants eux-mêmes ont besoin de savoir comment ils progressent et comment améliorer leurs résultats, mais ils doivent aussi - parfois – être protégés des effets potentiellement démotivants d'une évaluation négative. Ces différentes finalités de l'évaluation ont des implications pour l'utilisation des descripteurs.

Afin de mieux comprendre certaines des questions essentielles liées à l'emploi de descripteurs à des fins d'évaluation, il est dès lors utile de faire la différence entre évaluation et examen. Pour les examens**,** il importe de pouvoir s'appuyer sur des descriptions détaillées des niveaux de compétences afin de garantir un degré minimum de fiabilité des jugements évaluatifs.

Du fait de l'importance des enjeux, les procédures nationales et internationales d'examen doivent obéir à des protocoles assez finement élaborés. Il sera probablement nécessaire de définir l'objet testé (la compétence en lecture, par exemple) et d'identifier les limites de ce que l'on cherche à évaluer, étant donné qu'il est généralement admis que certains objectifs d'une matière scolaire ne se prêtent pas à une formulation en tant qu'objectifs d'évaluation. Il faut définir les éléments de réponse qui correspondent à l'objet à tester. Certains examens utilisent des questions à choix multiple qui ont été mises au point de manière très sophistiquée : la cohérence dans les notes est garantie. Mais les réponses ouvertes doivent elles aussi être notées de manière cohérente. Là encore, le recours à des descripteurs assez précis est important pour fonder les jugements exprimés. Le processus de fabrication d'examens nécessite alors une phase de sélection des sujets garantissant un certain degré de fiabilité et d'efficacité. Critiquer un dispositif d'examen parce qu'il n'aborde pas tout ce qui est important dans une matière donnée, c'est passer à côté de l'essentiel ; il faut sacrifier une certaine amplitude pour garantir la fiabilité et l'utilité. Bien entendu, si l'objet de l'examen est trop restreint, cela pose aussi des problèmes et on peut accuser l'examen de ne pas être valable ; il convient de faire preuve d'un jugement équilibré relativement à ce qui est approprié à un but spécifique.

Ce type d'utilisation de descripteurs dans des contextes d'examen entre parfois dans un processus opérant à deux niveaux liés entre eux : un niveau spécifique et un niveau plus général. Des « descripteurs de niveaux » à portée large rendent compte de manière plus générale et plus globale de ce que veut dire qu'une personne a atteint un niveau donné. Toutefois, il n'est pas toujours facile d'appliquer de telles indications générales à des tâches spécifiques ; c'est pourquoi un ensemble de descripteurs plus ciblés, énoncés de manière claire et succincte, est parfois nécessaire à cette fin.

Lorsqu'on la transpose dans une situation d'enseignement (par opposition à une situation d'examen), la nécessité de préciser les objectifs d'évaluation et de les énoncer en des termes clairs risque cependant de nuire à la diversité des finalités éducatives ; à plus long terme, elle pourrait avoir un effet néfaste sur l'enseignement et l'apprentissage, si ces derniers sont entièrement axés sur ces objectifs testables. Dans le contexte d'une classe, il convient de disposer de formes d'évaluation plus valables, qui portent sur un ensemble plus vaste de performances que ce qu'il est possible de spécifier par un examen dont le champ se trouve réduit pour des raisons de fiabilité. Pour caractériser une plus grande diversité de compétences acquises, on pourrait adopter différents modes d'évaluation, tel le recours aux portfolios ; ces approches pourraient ainsi s'avérer plus compatibles avec une évaluation formative pour l'apprentissage et une évaluation par les pairs, lorsque les apprenants évaluent les performances les uns des autres. Même, même dans ce cas, il convient aussi de garder à l'esprit que certains aspects importants des objectifs de la langue comme matière sont difficiles à évaluer (le simple plaisir de lire, par exemple).

Il est illusoire de penser que des segments de phrase contenus dans des cadres d'évaluation larges (par opposition aux barèmes de notation conçus pour des tâches spécifiques) puissent être d'une transparence totale. C'est pourquoi les descripteurs doivent s'accompagner d'exemples illustrant ce qu'ils signifient dans la pratique ; ils doivent également être interprétés et compris dans les différents contextes locaux par le biais du dialogue et de la négociation. Il existe toujours un risque qu'en raison du degré de précision qu'ils exigent, les descripteurs ne soient trop complexes ou qu'ils ne représentent pas de façon adéquate les niveaux de compétence effectivement visés en classe. Pour cette raison, des énoncés globaux de descripteurs peuvent être une alternative appropriée à des descripteurs extrêmement détaillés. Ce qui importe, c'est *l'utilisation* réelle qui en est faite dans la pratique, quelle que soit l'approche adoptée.

4. Les descripteurs comme instruments pour l'éducation comme droit

Par ailleurs, dans le cadre de l'évaluation, il importe également d'admettre que les descripteurs ne reflètent pas nécessairement l'ensemble des expériences auxquelles les apprenants en langues peuvent légitimement prétendre. Ainsi, l'on peut attendre d'eux qu'ils lisent une grande variété de textes (romans, poésie, pièces de théâtre, articles de presse, rapports, lettres, journaux intimes, textes issus des médias, etc.) et qu'ils acquièrent diverses compétences (recherche d'informations, lecture « en diagonale », analyse textuelle, etc.), mais, dans la pratique, il est parfois impossible d'englober tous ces éléments dans les dispositifs d'évaluation. Si l'on définit les contenus en se fondant exclusivement sur ce qui peut être évalué de manière fiable, alors l'apprentissage risque de rester étroit et limité.

Les descripteurs peuvent donc aussi trouver une utilisation pour définir les types d'apprentissage de nature à faciliter, pour les élèves, l'exercice de leur droit à l'éducation**.**

Cela peut s'illustrer par un exemple très simple. La compétence orale, en plus de la lecture et de l'écriture, est un élément essentiel de la compétence linguistique, mais, dans certaines situations où l'évaluation n'y accorde que peu ou pas d'attention, cet élément doit être défini de manière explicite comme un droit, afin de garantir sa prise en compte comme élément important dans l'apprentissage de la langue. À un niveau plus détaillé, il peut être nécessaire, par exemple, de décrire précisément les différents éléments de ce qui est

impliqué dans le développement de la compétence en compréhension de l'écrit (comme lire en fonction de différents objectifs, choisir, dans chaque cas, les stratégies de lecture qui conviennent, identifier différents genres, et reconnaître et expliquer les techniques utilisées par les auteurs pour créer du sens). Une fois encore se pose la question de savoir si des listes spécifiques de performances sont souhaitables ou s'il vaut mieux utiliser des critères globaux et intégrés, pour traduire en termes concrets l'esprit de ce qui est attendu.

En tant que support de l'apprentissage et de l'enseignement, la définition des descripteurs dans les langues de scolarisation a la capacité de rendre les activités plus ciblées et plus motivantes. Ils constituent un rappel précieux de la nécessité d'acquérir des savoir-faire et des compétences au-delà des simples connaissances superficielles. Ils peuvent rendre le processus d'apprentissage plus transparent pour les élèves et aider ainsi à définir des objectifs et des attentes. Pour les matières qui ne sont pas considérées comme essentiellement fondées sur la langue, les descripteurs peuvent identifier des éléments importants de la langue, qui pourraient autrement être ignorés. Ils peuvent aussi, s'ils sont décrits en séquence, aider à déterminer la progression que les élèves doivent suivre dans une matière au fil du temps**.** Les descripteurs peuvent alors avoir une dimension à la fois horizontale et verticale. L'accent mis sur la façon dont les descripteurs fonctionnent de manière horizontale peut faire clairement apparaître des points communs et des différences en termes d'attentes et de résultats selon les différentes matières. La dimension verticale permet de mettre en évidence les progrès réalisés, bien qu'il puisse y avoir des tensions entre les attentes de la progression telle que caractérisée par des descripteurs généraux et la façon dont un élève progresse réellement d'un point de vue individuel. Il n'existe cependant pas de formules simples, une fois que les descripteurs ont été définis et adoptés, pour transposer ces derniers en pratiques de classe efficaces. Les enseignants doivent faire preuve de jugement et de bon sens en fonction du contexte pour déterminer à quel moment il convient de rendre explicites des objectifs et des résultats particuliers.

On estime communément que les élèves apprennent mieux lorsqu'ils savent ce qu'ils s'efforcent d'obtenir et comment l'obtenir. Bien que ce point de vue soit largement fondé, il admet des exceptions. Dans le contexte du développement de la langue, les apprenants n'ont pas toujours besoin, de se concentrer entièrement sur tel ou tel aspect de leurs réalisations, pour faire des progrès ; une concentration excessive sur ces dernières risque même de se révéler gênante pour eux : les productions orales d'un locuteur devenir trop affectées et un scripteur à qui l'on a dit de rechercher des effets en employant davantage d'adjectifs peut finir par adopter un style emprunté et artificiel. Sans remettre en cause la nécessité d'un principe de transparence, ces remarques soulignent le fait que, dans la pratique pédagogique, tout principe doit être interprété et être appliqué avec prudence. Les élèves qui sont motivés par des objectifs spécifiques au point d'ignorer leur motivation personnelle, leur véritable implication ainsi que tout intérêt pour le sens, sont inévitablement moins à même d'accomplir les progrès requis.

Lorsque les descripteurs relatifs à l'enseignement de la langue comme matière (et, dans de nombreux cas, de la langue des autres matières) sont formulés de façon très détaillée, il est difficile d'en déduire les objectifs essentiels de la matière, en termes – par exemple – de développement personnel ou de conscience esthétique. Les aspects clés de l'éducation plurilingue et interculturelle, qui est liée à des valeurs, des attitudes, à l'identité et aux dimensions affectives de l'apprentissage, sont difficiles à formuler au moyen de descripteurs. Pour progresser, il convient que les apprenants en langues prennent plaisir à utiliser la langue à des fins différentes, dans des contextes stimulants et variés. Ils doivent être encouragés et motivés, se sentir personnellement concernés par des contenus

présentant pour eux un réel intérêt. De simples caractérisations verbales des objectifs ne sont pas suffisantes, car elles ne fournissent aucune indication sur les processus éducatifs à mettre en œuvre pour garantir la réussite de l'enseignement.

Par conséquent, il importe d'établir une distinction entre (i) la spécification des objectifs aux fins de l'évaluation, (ii) les programmes d'enseignement ou curriculums scolaires auxquels ont droit les apprenants et (iii) le processus éducatif qui garantit un contexte d'apprentissage et d'enseignement dynamique. Ces trois aspects sont liés et ils jouent ensemble un rôle important dans la réussite de l'apprentissage.

5. Terminologie

Comme noté plus haut, les termes de « descripteur » et de « compétence » peuvent être utilisés pour référer à des objectifs de performance larges ou restreints. De même, le mot « standard » est parfois utilisé de diverses manières. Une utilisation moins commune mais importante de ce terme renvoie à des « standards relatifs aux occasions d'apprendre » (*learning opportunity standards*), en relation avec les droits à l'éducation**.**

Mais l'usage le plus courant est lié à la spécification des niveaux de performance attendus à un âge donné. Ainsi, à la fin de l'école primaire, on s'attend à ce que les élèves aient atteint le niveau x sur une échelle de niveaux de performance. Le mot « point de référence » (*benchmark*) est parfois utilisé dans ce contexte. Toutefois, le terme de « standard » est aussi quelquefois employé comme spécifiant un niveau de performance global (équivalent à des descripteurs de niveau plus généraux), par opposition à l'emploi de critères plus détaillés. Lorsqu'on évalue une performance selon une série de standards ou niveaux de référence, un jugement empirique global est émis pour comparer la performance à évaluer à l'énoncé descriptif général.

Il existe ici un parallèle avec l'attribution « analytique » d'une note à un travail d'élève (l'appréciation s'opérant selon un ensemble de critères examinés séparément) et celle d'une note « globale » (une évaluation globale de la performance est faite par rapport à un critère général). De nombreux professionnels sont d'avis qu'une approche globale qui repose sur une comparaison entre un critère générique et des productions donne une impression générale de plus grande fiabilité dans l'évaluation de la performance en langues en raison de son caractère intégré. Il est largement admis qu'une approche apparemment plus systématique, qui attribue des notes spécifiques aux différents aspects d'une performance, peut produire des effets pervers.

Les différents termes utilisés parallèlement à « descripteur » représentent souvent une hiérarchie dans les degrés de précision. La progression dans les connaissances linguistiques peut être conçue selon des « dimensions » ou des « objectifs d'acquisition de compétences » larges comme la lecture, l'écriture, l'expression écrite et orale. Chacun d'entre eux peut ensuite être subdivisé (par exemple en « production » et « réception ») ou peut être traité de manière intégrée. Cependant, il est courant, à un stade ultérieur, de définir une série de « niveaux d'acquisition », de « critères » ou de « descripteurs de notation » qui peuvent être soit traités de manière globale, soit subdivisés à nouveau en descripteurs plus spécifiques. Les termes sont parfois utilisés de manière interchangeable ; par exemple, « critère » est parfois employé pour faire référence aux descripteurs les plus détaillés.

6. Elaborer et utiliser des descripteurs

Le jugement humain, notamment les décisions quant aux priorités fondées sur des valeurs, sont des éléments nécessaires dans l'élaboration des descripteurs. La recherche empirique et l'approche scientifique peuvent jouer un rôle capital dans leur formulation, mais il importe de ne pas ignorer le facteur jugement humain qui est inévitablement impliqué. Cela ne signifie pas que les descripteurs se fondent sur de l'arbitraire. Les perspectives théoriques sur la nature de l'acquisition et sur le développement d'une langue ont un rôle majeur à jouer. Là où le jugement humain est nécessaire pour définir des priorités, il est habituel de faire systématiquement appel à des professionnels expérimentés (processus qui peut lui-même être envisagé comme une forme de recherche). La recherche empirique peut contribuer au processus de diverses autres manières, par exemple en déterminant le niveau de difficulté des descripteurs ou en produisant des descripteurs adaptés à un contexte scolaire donné, à partir des emplois usuels des langues à l'âge adulte. Cependant, le jugement humain entre inévitablement en jeu lorsqu'il s'agit de prendre des décisions clés sur les priorités.

Le jugement humain est encore plus significatif en ce qui concerne *l'utilisation* des descripteurs. Comme cela a été suggéré plus haut, il est difficile d'enfermer des réalisations humaines hautement complexes dans une série d'énoncés atomisés. Toutefois, le fait que cette tâche soit difficile ne signifie pas que le principe de produire des descripteurs soit erroné. Le point de vue selon lequel les descripteurs sont réducteurs est souvent avancé pour critiquer leur emploi, mais c'est dans la nature de tout énoncé en langue d'être, en un certain sens, réductrice. Les descripteurs peuvent être perçus non pas comme l'énoncé statique de certitudes mais davantage comme formant un cadre pour la communication et la discussion au sein d'une communauté de pratique donnée. Les activités complexes doivent être « réduites » et simplifiées jusqu'à un certain point, afin de pouvoir en parler, de les enseigner et de les évaluer. La question n'est pas de savoir si les descripteurs sont réducteurs, mais s'ils sont trop réducteurs pour les objectifs qu'ils sont censés servir.

Une notion clé pour l'utilisation des descripteurs est l'idée de l'« exemplification », qui signifie que ces énoncés doivent être interprétés et compris en relation avec des exemples concrets illustrant ce qu'ils signifient dans la pratique. La transparence des descripteurs n'est pas nécessairement obtenue en raffinant constamment leur formulation et il est rarement possible de parvenir ainsi à une transparence et une cohérence totales dans l'interprétation. C'est avant tout en partageant et en menant des discussions à partir d'exemples concrets que l'on arrivera plus probablement à trouver un accord dans les jugements évaluatifs.

7. Résumé

Au début de cette discussion, deux questions principales ont été identifiées comme étant à la base des défis impliqués par l'élaboration et l'emploi des descripteurs. La nature de la langue est telle qu'une liste de descripteurs doit être envisagée, non pas comme une fin en soi, mais comme le début d'un processus d'interprétation, d'application et de compréhension partagée. C'est le *processus* (à savoir la manière dont les descripteurs sont utilisés dans la pratique, soit pour l'évaluation, soit comme support d'apprentissage en classe) qui est aussi important que la liste des descripteurs eux-mêmes. Le défi à relever pour ramener des ensembles intégrés complexes à leurs parties constitutives est évident dès lors que l'on cherche à formuler des descripteurs ; ils jouent pourtant un rôle important à la fois dans l'évaluation et dans la promotion de la notion d'éducation comme droit. Dire que les jeunes

ont droit à l'éducation en langues ne fournit pas d’informations suffisantes quant à ce qui est impliqué dans ce droit.

Ainsi, des descripteurs plus détaillés sont nécessaires tant que leur impact sur l'évaluation et l'enseignement s’avère positif et non négatif.

Les liens suivants fournissent des exemples de descripteurs de différents pays et régions. On trouvera également un lien vers une liste de descripteurs pour la fin de l'enseignement primaire et la fin de l’enseignement obligatoire, liste qui a été développée en intégrant les approches de quatre pays. Ces exemples ont pour but de permettre aux Etats membres d'élaborer leurs programmes relatifs aux langues de scolarisation en prenant appui sur l'expérience et sur l'expertise des autres Etats membres.